

Problematización y propuestas por tipo y nivel educativo

Lourdes M. Chehaibar Náder, Armando Alcántara Santuario,
Ma. José Athié Martínez, Alejandro Canales Sánchez,
Ángel Díaz Barriga, Patricia Ducoing Watty,
Catalina Inclán Espinosa, Alejandro Márquez Jiménez,
Claudia Pontón Ramos, Ángeles Valle Flores,
Estela Ruiz Larraguível y Juan Fidel Zorrilla Alcalá*

EDUCACIÓN BÁSICA, INDÍGENA,
ESPECIAL, MEDIA SUPERIOR,
TECNOLÓGICA, SUPERIOR
UNIVERSITARIA Y NORMALES

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de identificar los problemas más álgidos que se presentan en los diferentes niveles y tipos educativos que integran el sistema educativo na-

cional, para posteriormente realizar una serie de propuestas encaminadas a atenderlos.

El documento se integra por ocho apartados: en el primero se trata la educación básica, el segundo aborda a la educación indígena y el tercero la situación de la educación especial. El cuarto apartado se dedica a la educación media superior. El quinto trata el tema de la educación tecnológica, prestando atención a la oferta de esta modalidad educativa en los niveles de medio superior y superior. Enseguida, se presenta lo concerniente a la educación superior,

* Lourdes M. Chehaibar Náder, directora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Armando Alcántara Santuario, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Ma. José Athié Martínez, becaria de doctorado del posgrado de pedagogía de la UNAM; Alejandro Canales Sánchez, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Ángel Díaz Barriga, investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Patricia Ducoing Watty, profesora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Catalina Inclán Espinosa, secretaria académica e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Alejandro Márquez Jiménez, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Claudia Pontón Ramos, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Ángeles Valle Flores, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM; Estela Ruiz Larraguível, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM y Juan Fidel Zorrilla Alcalá, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

primero la universitaria y luego la de las escuelas normales. Finalmente, el octavo apartado se dedica a la evaluación y los resultados educativos.

En un sistema educativo que tiene cerca de 35 millones de estudiantes, que además se desarrolla en un contexto de pobreza, desigualdad étnica y lingüística, destaca la presencia de un actor constante en todos los niveles y trayectos: el docente. Tanto los organismos internacionales como las propuestas centrales que han orientado las acciones en política educativa en años recientes, así como la investigación educativa, destacan que el trabajo docente explica en parte los resultados de aprendizaje de los alumnos; su quehacer profesional puede hacer la diferencia para alcanzar conocimientos y destrezas, mantenerlos en el sistema, evitar su expulsión, minimizar su rezago y motivar la consecución de sus estudios.

Por eso, en el abordaje de cada uno de los niveles y tipos educativos, se parte de una breve problematización, para realizar propuestas consideradas necesarias para mejorar su funcionamiento, en términos de pertinencia, calidad y relevancia; en seguida se plantean los problemas específicos de la planta docente del tipo educativo y se sugieren algunas estrategias para abordarlos. El documento finaliza con la problemática relativa a la evaluación y señala cambios necesarios a su orientación actual, lo cual resulta de competencia e interés para todo el sistema educativo nacional.

Educación básica

La educación básica necesita continuar siendo un tramo formativo prioritario, corresponde a la formación más generalizada que el Estado

compromete constitucionalmente, es el eje que sienta las bases conceptuales para continuar en los demás niveles, permite desarrollar los aprendizajes elementales y prepara para la vida ciudadana. Además es, lamentablemente en muchas regiones del país, para familias, niños y jóvenes, la única y última aspiración educativa posible de alcanzar. Lo anterior le otorga una importancia central y una fuerte responsabilidad social.

Se refiere a continuación una serie de propuestas, articuladas en cuatro apartados, que tratan temas nodales para la educación básica, referidos a: la desigualdad educativa y social; la gestión y desarrollo del currículum, dentro del cual se hace una referencia específica a la situación del nivel secundaria; la evaluación de los programas y las políticas educativas, así como la situación de la planta docente.

La desigualdad educativa y social

Existen diferentes evidencias que muestran que en nuestro país hay una distribución inequitativa de los beneficios del sistema educativo, resultado de las desigualdades en los niveles de vida de su población y de los capitales culturales vinculados. Un principio básico para instaurar un sistema educativo más justo obliga a establecer acciones concretas contra estas desigualdades, aunque no todas sean competencia exclusiva del ámbito educativo.

Reconocer la desigualdad y buscar establecer un sistema educativo más justo implica identificar estas desigualdades y diseñar acciones diferenciadas, no siempre generalizables, pero que requieren de un seguimiento continuo. Han sido identificadas en el nivel nacional las zonas geográficas con mayores carencias

sociales y económicas, donde además se muestran los resultados escolares más bajos. Es necesario que se conviertan en zonas prioritarias de atención para la educación básica.

Sin voluntad de acción para ofrecer mejores servicios sociales a quien menos tiene, la institución escolar continuará abonando en la deserción, el rezago y los bajos resultados de aprendizaje de niños y jóvenes que cursan en condiciones adversas su formación básica.

Asimismo, es necesario revisar el resultado de todos los programas destinados a compensar desigualdades educativas, los dirigidos a fortalecer la infraestructura de las escuelas, los que corresponden a reducir el costo de oportunidad educativa, expresados básicamente en becas de retención, los que promueven la participación de las comunidades en las decisiones de la escuela y los vinculados a incentivos docentes mediante el resultado de exámenes de sus alumnos. Los resultados serán un referente crítico importante para valorar su continuidad o para reorientar tanto sus estrategias como sus acciones, y los recursos asignados a los mismos.

La gestión y el desarrollo del currículum

La gestión curricular, que se inscribe en el marco institucional, no ha sido objeto de atención por parte de las autoridades escolares locales, estatales y federales, a pesar de la existencia de los Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) y de la desaparición de la figura de inspector. El asunto curricular, que debiera ser una tarea de los directivos, para atender las necesidades específicas de la población de la institución, se encuentra bajo la total responsabilidad del maestro de grupo en primaria y de los profesores

de las diferentes asignaturas en secundaria. En síntesis, no hay gestión curricular en educación básica, porque ésta supondría un trabajo colegiado entre directivos y docentes de cada establecimiento.

Una de las formas de concreción de la gestión curricular consiste en la definición del proyecto curricular de la escuela, el cual supone la consideración de las particularidades del alumnado que se atiende, las especificidades de la planta docente y del contexto socioeconómico en el que la institución se inscribe. El proyecto curricular es la herramienta didáctica que articula las actividades de enseñanza de directivos y de todos los profesores, tendentes al logro de determinados objetivos. En México nunca se ha trabajado el proyecto curricular por escuela, sino el proyecto educativo, particularmente asociado al programa de Escuelas de Calidad, temática que se encuentra más vinculada a la noción de gestión desde el punto de vista administrativo y no académico. El proyecto curricular institucional debería inscribirse en el proyecto educativo de cada escuela, lo que significaría dotar a las instituciones de una cierta autonomía para prescribir sus objetivos y estrategias y desarrollar en tiempos y ritmos específicos el currículum común.

Por lo tanto, dado que el actual currículum es nacional, centralizado y único, sin que exista la posibilidad de diversificación para atender los requerimientos de equidad y calidad que demandan las diversas comunidades, localidades, regiones y estados, se requiere de un currículum común y, simultáneamente, diversificado. Esto es, que se marquen los lineamientos comunes en el nivel nacional, ya sea en términos de objetivos, competencias, indicadores, resultados, estándares, pero que se otorgue autonomía a la escuela para tomar deci-

siones institucionales que permitan enfrentar las necesidades propias del alumnado que se atiende y del entorno.

En este orden de ideas, cabe destacar que durante la última década se implementaron reformas curriculares en la educación básica. La reforma de la educación básica intenta articular los tres niveles de estudio: preescolar-primaria-secundaria. Esta articulación se lleva a cabo enlazando cinco aspectos centrales: a) el currículo; b) los maestros y la práctica docente; c) los medios y materiales de apoyo; d) la gestión escolar; y e) los alumnos. Sin embargo, mientras no exista un trabajo colegiado y una coordinación interna entre las distintas instancias de planeación y diseño curricular, formación docente, materiales educativos y evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las correspondientes instancias estatales, esta propuesta de articulación es poco viable. Deberán buscarse mecanismos para lograrla y dar consistencia al tránsito entre los niveles para alcanzar los perfiles de egreso de este tipo educativo, desde preescolar hasta secundaria.

La aplicación de la mencionada reforma se generalizó al margen de una consideración de otros factores determinantes que acompañan estas modificaciones. Es necesario que las reformas educativas abarquen los demás componentes del sistema en los que se desarrollan, como las normatividades estatales, las condiciones escolares, los apoyos complementarios que demandan, la formación de docentes y figuras de gestión y las cargas administrativas. La primera reforma en este tipo educativo inició en el nivel preescolar y no hay información sobre su seguimiento, al igual que para la secundaria y la primaria. Es indispensable detectar sus alcances y límites, evidenciar las diferencias en los aprendizajes de los niños y jóvenes que traba-

jaron con los nuevos contenidos y métodos, así como documentar las diferencias de aprendizaje respecto de quienes cursaron los planes no reformados.

La situación particular del nivel secundaria

Para atender la situación particular del nivel secundaria, se plantean las siguientes propuestas:

- Si bien la ampliación de la cobertura del nivel secundaria se ha dado a costa de la modalidad de telesecundaria, es indispensable dotar de una mejor infraestructura a las escuelas que funcionan con este modelo, seleccionar al personal docente del mejor nivel y con formación pedagógica y con capacitación especial para funcionar como coordinador, asesor y tutor.
- Es necesario revisar la pertinencia del modelo de secundarias técnicas, en virtud de que sus opciones ya no responden a los intereses de los estudiantes, a las necesidades del mercado laboral local y regional, además de que su infraestructura no ha sido modernizada.
- Es urgente que, frente a cualquier reforma educativa, se prevea un plan de seguimiento y evaluación que provea los insumos empíricos necesarios para efectuar los ajustes pertinentes o, en su caso, modificar las orientaciones.
- El personal docente que atiende la educación secundaria es heterogéneo en cuanto a su formación de origen, en tanto que un grupo proviene de las normales superiores en las que frecuentemente se privilegia lo pedagógico frente al saber disciplinar, mientras que otro grupo, procedente de universidades, carece de formación pedagógica, pero posee un mayor dominio

de la disciplina que trabaja. Se requiere la colaboración de ambos sectores para renovar y enriquecer el trabajo académico y el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación de las políticas educativas y los programas de educación básica

Un aspecto que necesita tomarse en cuenta, permanentemente y con mayor continuidad a las acciones gubernamentales en el ámbito educativo, es reconocer la centralidad de la evaluación de sus políticas. Se trata de superar el esquema simple de medición y corroboración del alcance de sus objetivos en un lapso de tiempo, para pasar a un enfoque de sistemas complejos en el que se involucre una amplia variedad de variables y condicionantes de desarrollo o aplicación. De esta forma, la investigación evaluativa permitirá producir información que coadyuve de mejor manera a la toma de decisiones políticas y retroalimente los programas emprendidos; nuevas acciones y programas fundamentados en evidencias sólidas, que no respondan a sugerencias de organismos internacionales, a ocurrencias de los responsables en turno o a presiones de diferentes orígenes. Empezar este cambio permitirá valorar gran parte de las acciones y los programas de los que se necesita conocer sus resultados, como los dirigidos a la gestión escolar, los que corresponden a la participación social de los padres de familia y comunidades o los que derivan de los apoyos complementarios para la consolidación de aprendizajes, así como los que corresponden a materiales educativos, lectura, habilidades digitales, escuelas abiertas y de jornada ampliada, entre muchos otros, emprendidos o por iniciar.

Los docentes de la educación básica

El docente tiene un papel fundamental en los procesos de formación de los alumnos. Su tarea en la educación inicial es trabajar sobre procesos de maduración y socialización del niño, mientras que en la educación primaria necesita lograr que los alumnos estructuren los fundamentos de lo que serán sus posibilidades de aprendizaje académico posterior: el dominio del pensamiento aritmético, el desarrollo de su capacidad de lectura y escritura, y la gestación de procesos de pensamiento básicos como el analítico y sintético. La educación secundaria se realiza en un periodo relevante de la vida de un individuo, su tránsito a la pubertad y adolescencia. El profesor debe promover las condiciones para el paso del pensamiento aritmético al matemático, profundizar en su sistema de lectura y escritura e iniciarlo en el conocimiento de diversas ramas disciplinares. La formación en esta etapa de la vida es fundamental. Lograr que la educación básica cumpla con su cometido ayudará enormemente al desarrollo del individuo y a posibilitar su desarrollo académico y personal.

Todos los aspectos que rodean a la tarea docente son importantes de atender, aunque es posible destacar cuatro de ellos: el conocimiento de los perfiles profesionales de los docentes, la atención a las condiciones de trabajo en las que desarrollan su práctica, la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado, y la evaluación del quehacer docente.

1. Conocimiento de los perfiles profesionales y sociales de los docentes.

La falta de un sistema de información confiable sobre los docentes en nuestro país, en el nivel nacional y en las entidades

federativas, que permita conocer cuántos son, qué plazas ocupan, cuáles son sus perfiles profesionales, además de diferentes indicadores que permitan valorar su caracterización como gremio, entorpece las diferentes acciones que los involucren o puedan destinarse a transformar sus formas de trabajo. Los intentos que se han diseñado para este fin han sido obstaculizados por diferencias de perspectiva y por falta de claridad sobre el uso de la información, provocando un clima de desconfianza en el sector docente. Ninguno de los responsables involucrados (SEP, SNTE e instancias estatales) ha tenido la capacidad de proponer una alternativa para que dicho proyecto se consolide, en detrimento del reconocimiento de la importancia de información para la definición de políticas a ser desarrolladas.

En el marco de este escenario se propone de manera prioritaria construir un sistema integral de información educativa, que aglutine sistemáticamente los datos relativos a las plantas académicas de cada escuela, de cada zona escolar, de cada municipio y de cada estado y que sea retroalimentado de manera permanente por tipo, nivel, modalidad, sostenimiento, etcétera.

2. Atención a las condiciones de trabajo en las que los docentes desarrollan su práctica. Es importante anotar que el tamaño de las escuelas públicas de educación básica a nivel nacional es extremadamente diverso, así como su infraestructura y número de alumnos por grupo. Lo anterior impacta directamente en el desarrollo de la práctica docente y en sus posibilidades de adap-

tación a los contenidos que marca el plan de estudios.

A pesar de que existen formalmente normativas institucionales (Consejo Técnico, academias) que fomentan el trabajo colegiado, lo cierto es que éste no se concreta, sino que los espacios existentes son utilizados de manera genérica para atender cuestiones de tipo administrativo y no académicas.

Por lo tanto, se propone descargar a los docentes de actividades administrativas y recuperar una dinámica institucional que despliegue el trabajo colegiado, bajo un liderazgo académico de los directivos y los asesores técnico-pedagógicos.

Por otra parte, si bien existen acciones para apoyar el desarrollo de la práctica docente en el aula, como la dotación de materiales de apoyo a los alumnos o como referentes de consulta para el maestro, no existe certeza de su valor y trascendencia, aunque en muchos casos sean los únicos materiales de apoyo para los docentes. La situación actual demanda la existencia de una infraestructura básica y suministrar el equipamiento y los recursos didácticos suficientes para su funcionamiento, particularmente en las zonas más marginadas.

La temática del salario de los maestros de educación básica ha generado mucha polémica tanto al interior del gremio como fuera. En el país, resulta muy complicado definir el promedio del salario de un docente, en tanto que éste se encuentra determinado por diversos factores, entre los que destacan la antigüedad, la categoría, los estímulos (carrera magisterial) y la zona geográfica, entre otros. Para los docentes, sus ingresos no reflejan la magnitud de la

responsabilidad ni las exigencias relacionadas con su trabajo profesional.

Asimismo, esto ha propiciado la búsqueda de opciones laborales complementarias que permitan al docente satisfacer sus necesidades materiales, lo que disminuye su capacidad de atención de los elementos involucrados en el desarrollo de la tarea educativa.

Se propone que, ante la necesidad de revalorar la docencia y dignificar el trabajo profesional de los docentes, se configure un esquema de asignación salarial alternativo que sea justo y equitativo, desarticulado del sistema de estímulos. Asimismo, existen trabajos comparativos en el nivel internacional que debieran complementarse con análisis nacionales —hoy inexistentes—, lo cual permitiría tener una percepción más amplia de la situación y fundamentar posibles alternativas.

3. La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado.

Las políticas de formación permanente del profesorado se han yuxtapuesto durante las últimas administraciones a tal grado que a la fecha coexisten diferentes instancias y modalidades financiadas por el Estado (Centros de Actualización del Magisterio, Centros de Maestros, Pronap, etc.), además de toda la oferta de posgrados de las universidades, la Universidad Pedagógica Nacional y las normales, públicas y privadas.

En nuestro país, la formación permanente ha sido utilizada para dos objetivos: a) Transmitir información que la administración federal en turno desea hacer llegar a los profesores.

b) Informar sobre las reformas curriculares o cambios en materia de gestión, de contenidos y de evaluación vinculados con la vida cotidiana de las escuelas. En síntesis, no existe una política coordinada de formación permanente ni de desarrollo profesional de los docentes.

No hay duda alguna de que las alternativas de superación profesional del magisterio están determinadas por el conocimiento de los perfiles docentes, por el resultado de la investigación educativa sobre el aprendizaje en la escuela, por el reconocimiento de la diversidad de circunstancias que atraviesan las aulas en el país y por las necesidades detectadas en cada entidad federativa sobre las fortalezas y debilidades de sus escuelas. Reconocer estas circunstancias tendría que ser el primer paso para definir opciones diferenciadas de formación continua de docentes en servicio.

Por lo tanto, se propone:

- Redefinir la educación permanente o continua de todo el profesorado de educación básica: caracterización, sentido, objetivos, etc., desvinculándolo completamente de la carrera magisterial y resituando el desarrollo profesional como una dimensión fundamental de la profesión docente.
- Definir un solo órgano regulador y promotor de la educación continua, recogiendo los elementos básicos (punto anterior), una vez que se haya establecido el sentido de la misma en la carrera docente y, por otro lado, abriendo la posibilidad de atender las especificidades institucionales, locales y regionales.
- Reestructurar el sistema de formación permanente, de suerte que no exista tanta dispersión de recursos: escuelas normales,

unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, centros de maestros, instancias estatales de formación de profesores.

- Revisar el esquema de formación continua actual en el que se establecen cursos, talleres o diplomados a través de las instancias estatales de formación continua, programa de carrera magisterial, centros de maestros, unidades de la UPN, o bien, a través de contratos que suelen otorgarse a instituciones públicas o privadas. La oferta real es diversificada; sin embargo, la exigencia de que los docentes tomen un curso es burocrática, en general acordada con la comisión SEP-SNTE. Es conveniente abrir una oferta a la que libremente acudan los docentes de acuerdo con sus necesidades de formación.
- Para fortalecer el trabajo de la comunidad escolar es conveniente que las necesidades de formación surjan de las mismas escuelas; en el caso de la educación preescolar y primaria y de secundarias agrupadas por zonas o modalidad.
- Apoyarse en las múltiples estrategias de formación continua que la investigación educativa ha mostrado son eficientes para la educación superior.

4. Evaluación del quehacer docente.

Éste es uno de los temas que genera amplia controversia por dos razones: la primera, porque se estableció y vinculó con percepciones salariales y, la segunda, porque en nuestro país, además de ser un tema de orden educativo, también tiene una naturaleza política de correlación de fuerza entre el SNTE y la SEP.

En materia de evaluación del quehacer docente es posible diseñar una propuesta

de evaluación docente que identifique los aspectos centrales de esta actividad; identificar para cada docente los aspectos a mejorar; diseñar mecanismos que lo acompañen, particularmente durante los primeros años de su vida laboral, le trasmitan seguridad y le proponga alternativas de formación. Lo más complejo y desgastante será separar el tema pedagógico por naturaleza, de la dimensión política sindical.

Así, atender las principales debilidades y contradicciones de los docentes resulta una oportunidad insuperable para desarrollar acciones positivas que fortalezcan su quehacer y su reconocimiento social.

Educación indígena

En la Subsecretaría de Educación Básica existen dos direcciones, la de Educación General y la de Educación Indígena. La Dirección de Educación Indígena atiende escuelas localizadas en comunidades indígenas monolingües y bilingües para los niveles de educación preescolar y educación primaria.

Por otro lado, la SEP también cuenta con una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) creada en 2001, que es un órgano que apoya y promueve el fomento de la educación intercultural para todos los tipos y niveles, así como la “educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (CGEIB, 2012). La CGEIB no puede operar programas directamente y su ámbito de acción ha estado enfocado sobre todo a los tipos medio superior y superior.

Las poblaciones indígenas en el ámbito educativo siguen presentando los porcentajes más bajos de participación, retención, eficiencia terminal y aprobación en el país, lo que compromete gravemente el empeño de brindar una educación justa y pertinente para todos. A este respecto, varios autores consideran muy críticamente a la educación indígena calificándola de “segregacionista” o como un subsistema de “calidad inferior” (OCE, 2009):

Los maestros no están adecuadamente preparados, los supervisores no tienen recursos para visitarlos y apoyarlos, y la infraestructura es deficiente, entre otras fallas. Los sistemas educativos en las entidades federativas, responsables de operar la educación indígena, tienen arrinconados a los departamentos de educación indígena (aunque hay pocas excepciones): no los toman en cuenta para la toma de decisiones, les otorgan un nivel jerárquico muy bajo dentro de la estructura educativa, o no los dotan de recursos para operar más allá de los que se consideran necesarios (OCE, 2009: 40).

Algunas de las causas educativas de la situación actual de la educación indígena identificadas por Schmelkes (2007) son las siguientes: en la mayoría de las escuelas indígenas existe una castellanización directa; en el ámbito escolar no se considera ni la cultura indígena ni los estilos de aprendizaje de esta población; la escuela no representa el mejor lugar para aprender, por lo que la abandonan o realizan otras actividades; en los niveles posteriores a primaria, los alumnos indígenas cargan con serias deficiencias en su formación que les impide seguir estudiando.

La propuesta que hace Schmelkes (2010) considera la importancia de atender a la po-

blación indígena desde el centro del sistema educativo:

Parecería mucho más conveniente que el sistema educativo atendiera a la diversidad, incluida la cultural y la lingüística, desde el mismo corazón del sistema, y no desde sus márgenes. El enfoque de la educación inclusiva permitiría adaptar la atención educativa a las condiciones específicas —culturales, lingüísticas e incluso socioeconómicas— de los alumnos, en lugar de pedir a los alumnos diversos que se adapten a un tipo de oferta educativa (Schmelkes, 2010: 217).

Para atender estas problemáticas se refieren, a continuación, propuestas para resignificar la educación indígena, que incluyen atención especial a su financiamiento e infraestructura, y la situación de sus docentes.

Resignificación de la educación indígena

Por lo antes señalado se propone la necesidad de llevar a cabo un proceso de resignificación de la educación indígena para abatir el rezago sistemático que se genera dentro del sistema educativo.

Se trata, en tal sentido, de una resignificación que considere los resultados educativos de esta población y las investigaciones realizadas al respecto, una resignificación que retome las experiencias positivas y que vaya más allá de lo que se ha realizado en la actualidad buscando atender a la educación indígena desde el centro (Schmelkes, 2010). Algunos de los elementos clave que deben ser considerados dentro de dicha resignificación son:

- Abatir el rezago educativo y el abandono escolar en los tipos y niveles obligatorios. Abatir el rezago implica trabajar con la población que ya está fuera del sistema educativo, pero al mismo tiempo, no permitir que esa población aumente, por lo que es necesario disminuir la tasa de deserción y extraedad de la población indígena que se encuentra dentro del sistema educativo. La población indígena debe identificarse con la educación, de tal manera que encuentre un incentivo por el cual valga más la pena continuar sus estudios que realizar otra actividad.
- También se debe apoyar el esfuerzo por enseñar en su lengua materna, y continuar desarrollando materiales didácticos (libros de texto) y capacitando a los profesores para que la lengua indígena no sea únicamente un medio de castellanización.
- Por otro lado, se debe proporcionar una atención específica y especializada a la población indígena analfabeta. Como se menciona en el diagnóstico, la población indígena es la que presenta el analfabetismo más alto.
- Es necesario continuar y profundizar las iniciativas dirigidas a la profesionalización docente de la educación indígena; alentar su vocación de servicio con arraigo en las localidades donde realiza su labor. En esta educación es fundamental una relación positiva entre maestros y alumnos, únicamente así la educación será significativa y pertinente, por lo que es importante desarrollar claras estrategias de arraigo a la localidad y de relación con los alumnos. A su vez, se debe desarrollar un mecanismo estratégico de ubicación en zonas indígenas de profesores con altos niveles de

formación y capaces de elevar los resultados educativos de los alumnos, con el fin de abatir las desigualdades y mejorar el desempeño de las poblaciones más vulnerables.

- Finalmente, la resignificación incluirá la perspectiva indígena a partir de mecanismos de consulta e incluirá mayor presupuesto destinado a esta educación, incluyendo una adecuada infraestructura y equipamiento.

Financiamiento

Es necesario aumentar el financiamiento educativo destinado a las poblaciones indígenas. Se sabe que en 2006 lo que invertía el gobierno federal en un alumno indígena representaba la tercera parte de lo que se invertía en un alumno no indígena. No es posible superar tantas limitaciones, ni mejorar la calidad si no se aumenta el presupuesto. La única manera de lograr que se interrumpa la desigualdad educativa reproducida por la desigualdad social es destinando los recursos necesarios para no ofrecer educación de menor calidad a una población que presenta limitaciones económicas.

Infraestructura

Un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de 2007 sobre poblaciones vulnerables muestra que los directores y maestros de escuelas indígenas son quienes juzgan con mayor criticidad la infraestructura que tienen, el estado de los salones de clase, y los recursos educativos y del aula con los que cuentan. “Seis de cada diez alumnos de

escuelas indígenas asisten a escuelas con condiciones de infraestructura precarias” (OCE, 2009). Siguiendo los mismos lineamientos relativos al financiamiento, es importante asegurar que los alumnos de educación indígena cuenten con la infraestructura que les permita convertir el aula en una comunidad de aprendizaje. Un espacio que cuente con el mobiliario básico así como con recursos imprescindibles, como bibliotecas, y espacios destinados al deporte, al arte y a la cultura.

Los docentes en la educación indígena

De acuerdo con las cifras oficiales, en el ciclo escolar 2010-2011 en educación indígena (preescolar y primaria) se atendió un total de un millón 233 mil niñas y niños, a cargo de 54 084 profesores (17 687 de preescolar y 36 397 de primaria).¹ Los datos más recientes disponibles sobre el nivel de formación de los profesores, los cuales corresponden al ciclo escolar 2007-2008, muestran que del total de profesores de preescolar, 32% es pasante de licenciatura, 16% no tiene la licenciatura completa, 15% tiene título de licenciatura, otro 15% tiene estudios concluidos de bachillerato, 7% cuenta con normal preescolar terminada, y el resto de profesores cuenta con otros estudios. En el caso de los profesores de primaria: 32% es pasante de licenciatura, 17% no tiene la licenciatura completa, 13% tiene el título de licenciatura, 12% tiene el bachillerato concluido, 11% la normal primaria terminada, y el resto tiene otros perfiles docentes.² Como se podrá advertir, el conjunto de profesores presenta una gran variedad

de perfiles docentes y un bajo nivel de profesionalización.

A pesar de los avances importantes que se han verificado en educación indígena, tanto en lo que concierne a la ampliación de oportunidades educativas, como en el mejoramiento de los indicadores de deserción y reprobación, es necesario mejorar los niveles de profesionalización docente. Sobre todo, convendría redoblar los esfuerzos en materia de incentivos, capacitación y actualización de los maestros indígenas para evitar la subestimación de ese ámbito laboral sobre el urbano y la deserción del profesorado. En particular, se requiere atender el principal problema: el relativo aislamiento del profesorado de este subsistema. Un problema que se deriva de los mecanismos de incorporación de los profesores de esta modalidad, es la falta de relación con el sistema educativo general y el estrechamiento de un horizonte de formación.

Por ello se recomienda:

- Continuar y profundizar las iniciativas dirigidas a la profesionalización docente de esta modalidad, especialmente las que se han realizado a partir de 2008 con la Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes de Educación Indígena (Sierra, 2011), la cual comienza a presentar resultados positivos en las evaluaciones de los alumnos indígenas.
- Alentar y desarrollar la vocación de servicio del profesor de educación indígena para generar un arraigo en las localidades donde realiza su labor, alta estima por su desempeño y un involucramiento en el aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollar un mecanismo estratégico de ubicación en zonas indígenas a profesores

¹ VI Informe de Gobierno, 2012. Anexos estadísticos, p. 347.

² Dirección General de Educación Indígena, SEP (2009).

con altos niveles de formación y capaces de elevar los resultados educativos de los alumnos, con el fin de abatir las desigualdades y mejorar el desempeño de las poblaciones más vulnerables.

Educación especial

Existen muy pocos estudios sobre educación especial y de talentos en México. Es necesario conocer la situación de esta población en educación para poder identificar formas para atenderla pertinentemente. Por lo que son necesarios estudios en este ámbito que permitan tener un panorama sobre la educación especial en el país, sus necesidades, retos y problemáticas. Un ejemplo de esta necesidad radica en las creencias que tienen los docentes de preescolar sobre los beneficios de tener alumnos con necesidades educativas específicas fuera del aula regular, cuando lo que indica la política y la investigación es lo contrario; por tal motivo, el INEE menciona la necesidad de realizar estudios en esta área identificando las implicaciones de dichas creencias en el desarrollo de los alumnos, así como la identificación de las creencias de los docentes por nivel y modalidad (INEE, 2011).

En la misma línea, es necesario contar con estadísticas confiables y precisas sobre la población con necesidades educativas especiales (Molina, 2009; INEE, 2011). Como señala el INEE (2009: 98), “[e]l Informe final de Consistencia y Resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que es una evaluación externa, señala que no existe una identificación de la población potencial hacia la cual está dirigido”.

Actualmente se cuenta únicamente con las cifras de las personas que reciben atención de instancias especializadas, pero debido a que dicha atención se focaliza en zonas urbanas, “esto no permite conocer la presencia de niños con NEE en todas las modalidades educativas” (INEE, 2009: 98). Si se desconoce el universo por atender, será imposible poder hacer comparaciones y análisis serios sobre qué acciones hacen falta y cómo alcanzarlas.

Por otro lado, un estudio realizado por el INEE (2010) de preescolar, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, menciona que en el ciclo escolar 2007-2008, únicamente 39.8% de los grupos que cuentan con niños con necesidades educativas especiales (NEE) recibió ayuda de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). La atención por parte de estas instancias se concentra en la zona urbana, en donde existen diferencias entre las escuelas urbanas favorecidas que cuentan en 61% con el apoyo de estas instancias, mientras que en las urbanas de contextos desfavorables, cuentan con 42.7% de apoyo. Sin embargo, en el caso de las escuelas comunitarias e indígenas el apoyo de las USAER o de los CAPEP no supera 15% de los grupos con alumnos con necesidades educativas especiales. Es por ello que es necesario incrementar el presupuesto, la infraestructura y los recursos para que en contextos y modalidades menos favorecidos se cuente con el apoyo de las instancias especializadas para atender a esta población, es decir, con el apoyo del personal de las USAER y los CAPEP.³ En otros países los profesores cuentan

³ El INEE afirma que “preocupa que el apoyo del personal de USAER y CAPEP no se garantice para todas las docentes que atienden a niños con NEE, pues el trabajo en colaboración

con un apoyo especializado por lo menos durante una parte de la jornada laboral, mientras que en México esto no sucede y ni siquiera el personal de las USAER está capacitado para apoyar adecuadamente a esta población.

Respecto de la infraestructura, es importante considerar que para que un alumno con necesidades educativas especiales pueda tener la mayor independencia posible y esté en un ambiente seguro, las instalaciones deben contar con adaptaciones básicas, empezando por rampas (con las características básicas que garanticen seguridad —ancho e inclinación—) para estudiantes con dificultades de desplazamiento; sin embargo, también se requerirá de letreos en Braille, contrastes de color (para los que tienen dificultades visuales), así como aislantes de sonido (para las limitaciones auditivas). El INEE (2010) identificó que para las distintas modalidades educativas de preescolar, en general, sólo 12.5% cuenta con rampas en la entrada del plantel, 7.1% en la entrada de los salones y 2.3% cuenta con baños adaptados. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la situación en el contexto urbano es mejor, por lo que sin considerar dicho contexto, el porcentaje de planteles que cuentan con alguna adaptación es menor a 6.9%. Debido a que en México se busca la inclusión a cualquier escuela de alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario que todos los planteles educativos cuenten con las adaptaciones necesarias para garantizar la independencia y la seguridad de los alumnos. Es necesario invertir en adaptaciones escolares a nivel nacional, en todos los niveles educativos y sus modalidades.

con personal especializado es una condición indispensable para el logro de los propósitos educativos con todos los alumnos" (INEE, 2010: 101).

Sería recomendable recuperar experiencias exitosas en atención a esta población que realizan países como Costa Rica o España, que cuentan con todo un sistema de apoyo durante la formación y a lo largo de la vida que les permite tener experiencias positivas tanto en la escuela como en la sociedad en general.

Por lo anterior y siguiendo las estrategias desarrolladas en Iberoamérica, particularmente en España, Costa Rica, Cuba y Chile, proponemos:

- Aumentar y fortalecer el financiamiento destinado a la población con necesidades educativas especiales.

Realizar las adaptaciones necesarias para tener escuelas seguras y que le proporcionen la mayor independencia posible a los alumnos con necesidades educativas especiales (Arias, 2009).

- Capacitar a los docentes en la atención e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Garantizar el apoyo y la orientación por parte de las USAER y los CAPEP a todos los planteles educativos que lo requieran.

"Ofrecer igualdad de oportunidades educativas a los alumnos" (PNFEEIE, SEP) con necesidades educativas especiales o con aptitudes sobresalientes, en todos los niveles y en particular a las modalidades de contexto más vulnerables.

"Fortalecer y ampliar el número de servicios de educación especial y ofrecer atención educativa a un mayor número de niños y jóvenes con discapacidad múltiple y/o trastornos generalizados del desarrollo" (PNFEEIE, SEP).

- Realizar más estudios en esta área.

- Establecer un sistema de información confiable que dé cuenta de la situación del país en este aspecto.
- Rescatar experiencias exitosas de otros países.

Los docentes de la educación especial

En lo que concierne a la educación especial, vale la pena señalar que la Ley General de Educación prevé atender a los educandos de forma adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (artículo 41). Además, establece que se propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular, y para aquellos que no lo lograsen, se procuraría la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje a través de programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Sin embargo, aunque en la última década se han puesto en marcha algunos programas y se ha mejorado la atención en esta modalidad, todavía es una aspiración a cumplir lo que dice la ley. Igualmente, el cuidado y la formación del personal encargado de atender a los alumnos con capacidades diferentes ha cambiado a partir del diseño del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, pero los niveles de habilitación todavía son insuficientes.

Por ello es necesario:

- Asegurar que el personal de educación especial cuente con la formación y las habilidades necesarias para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, particularmente aque-

llas con discapacidad, puesto que en la mayoría de los casos el personal de las USAER no cuenta con estrategias para responder a las demandas de los estudiantes con necesidades especiales (SEP, 2002).

- Garantizar la capacitación y actualización del personal de educación especial, así como los materiales y el apoyo necesarios para el desempeño de su labor, con el fin de que la atención que procuran sea adecuada y pertinente.
- Diseñar estrategias para convertir el aula en un espacio inclusivo en el que todos los estudiantes puedan contar con aprendizaje significativo. El total del personal consignado a educación especial debe contar con las competencias adecuadas para atender con calidad a dicha población.

Educación media superior

El nuevo horizonte nacional e internacional, económico y laboral, tecnológico y social que condiciona las formaciones posbásicas en el mundo contemporáneo ha vuelto indispensable que las formaciones escolares logren que los estudiantes empleen capacidades verbales y matemáticas para conducir y obtener conocimientos, para comunicar lo que se sabe, lo que aún se necesita saber, así como plantear diferentes alternativas ante preguntas, necesidades e intereses. Se trata, asimismo, de lograr que los estudiantes representen, de manera original, argumentando convincentemente, un punto de vista novedoso y, de ser posible, sorprendente, o simplemente plausible. Tales capacidades implican un dominio alto de la escritura académica.

Es de la mayor importancia resaltar la prioridad que tendría identificar el desarrollo

de la capacidad verbal y escrita de los jóvenes y el dominio de habilidades matemáticas genéricas como los elementos fundacionales para una formación exitosa en la educación posbásica.

El logro efectivo de estas capacidades en los estudiantes va a demandar que las instituciones y los estados desplieguen un esfuerzo extraordinario, que deberá contar con el apoyo del gobierno federal, a fin de lograr que nos dirijamos paulatinamente al logro de un perfil de egreso con calidad y pertinencia.

Además de los recursos financieros necesarios para la creación, el mejoramiento y la ampliación de la infraestructura en cuanto a edificios y equipamiento, es necesario avanzar en la coordinación del Sistema de Educación Media Superior y en las estrategias para la formación docente, como se describe a continuación.

Propuestas para la coordinación del Sistema de Educación Media Superior

Las recomendaciones que se formulan aluden a orientaciones que se considera necesario revisar a fin de poder encontrar las formas más equitativas y efectivas para impulsar la Educación Media Superior (EMS) al futuro inmediato. Cabe reconocer que las indicaciones deben distinguirse en función del tiempo para el que están previstas a fin de instrumentarse y obtener resultados. De igual manera, es preciso considerar de cuántas otras medidas se habrá de requerir para poder echar a andar una propuesta sobre bases firmes y sustentables.

En primer, lugar debe resaltarse la importancia de contar con una gran visión de conjunto que considere, más allá de la obligato-

riedad del tipo educativo, las prioridades, las limitaciones y la diversidad de situaciones que comprende el amplio ámbito de la EMS en el país, ubicado con planteles en más de la mitad de los municipios de la nación, cerca de 250 mil profesores y 15 mil escuelas.

En ese contexto, cabe prever las necesidades de apoyo a dicha visión en materia de: a) dotación y mejora de las condiciones mínimas para el funcionamiento de una escuela de EMS en términos de biblioteca, laboratorios, así como equipo de cómputo y conectividad; b) impulso a la formación sistemática de profesores en una óptica de conjunto con lo que se requiere para la EMS mediante programas de licenciatura y posgrado afines y congruentes con este propósito; y c) producción de materiales de apoyo al Marco Curricular Común (MCC), propuesto en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Mejorar, racionalizar y homogeneizar el sistema de información sobre los estudiantes de la EMS, propuesta que sería compartida para todo el sistema educativo.

Mejorar la comunicación y la consulta entre la EMS y su contexto social, ya que la pertinencia del tipo educativo sólo puede mejorar si se profundizan los vínculos con la sociedad y la economía.

Establecer formas de comunicación entre todos los subsistemas e instituciones de EMS para consultar e intercambiar información sobre planeación, currículum y gestión académica.

Mejorar la transparencia del funcionamiento del sistema educativo en general, de los subsistemas y de las instituciones sobre sus planes y programas de estudio, financiamiento, metas, resultados y planes de trabajo.

Impulsar la mejor coordinación y conducción del sistema mediante una mayor precisión

sobre el papel de los tres niveles de gobierno y de los diferentes tipos de instituciones públicas, respectivamente.

Establecer ciertos principios de equidad mínima para el apoyo a la educación y a los sectores y zonas menos favorecidos.

Crear un nuevo programa de servicio social específico para la EMS, para que los estudiantes participen en proyectos de apoyo a la equidad en la educación básica, mediante esquemas parecidos o congruentes con una nueva visión nacional del servicio social.

Impulsar la discusión de la función y el sentido de las materias clave de la EMS, en consonancia con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Curricular Común (MCC).

Los docentes de la EMS

Como se señaló en el diagnóstico, en el ciclo 2009-2010 el SEN contaba con poco más de 269 mil profesores de la EMS trabajando en más de 14 mil escuelas y atendiendo a cerca de cuatro millones 054 mil estudiantes (INEE, 2012: 59). En el nivel nacional, la planta académica de la educación media superior se caracteriza de la siguiente forma: 54.3% de los profesores son hombres y 45.7% mujeres; del total, 85.3% imparte asignaturas académicas, 5.3% idiomas, 3.6% educación física, 3.1% tecnológicas y 2.6% artísticas. Más de la mitad de los docentes (58.9%) tiene una asignación frente a grupo por horas (es decir, de una a 19 horas semana-mes) y sólo 16.7% está dedicado a la función académica de tiempo completo. Respecto de los docentes titulados en licenciatura o más, se encontró que 77.5% del total cumple con esta condición, aunque cuando

se trata de profesores de asignaturas académicas, este porcentaje asciende a 79.9%, mientras que el porcentaje de docentes especiales titulados (idiomas, educación física, tecnológicas y artísticas) se reduce a 63.7%.

Los bachilleratos de sostenimiento federal, cuyo control administrativo es centralizado del gobierno federal (CETIS, CBTIS, CBTA, Cbetmar y CEB, entre otros), se destacan por presentar el mayor porcentaje de docentes varones (61.6%), uno de los porcentajes más altos de profesores de tecnologías (5.1%), el más alto porcentaje de docentes con asignación de tiempo completo (35.6%), así como la mayor proporción de docentes de asignaturas especiales titulados (75.3%).

Las escuelas de sostenimiento federal, pero de control administrativo descentralizado del gobierno federal (es decir, los Conalep de Oaxaca y el Distrito Federal, los CETI de Guadalajara y los Cobach de México), presentan tres rasgos particulares: la mayor cantidad de profesores de asignaturas tecnológicas (6.2%), las más bajas proporciones de docentes titulados, 70.5% en total, 75.2% de docentes académicos titulados, y apenas 42.7% de docentes especiales.

Otro aspecto relevante es el tipo de contratación con que cuentan los profesores de la EMS. Sólo 18.4% del total es de base, 29% está contratado por honorarios, 29% es interino y 22.9% temporal. Desde otro punto de vista, no puede perderse de vista que sólo 35% del total está contratado por más horas de la que atiende frente a grupo, con lo que se evidencia cómo la vasta mayoría sólo puede trabajar académicamente frente a grupo, lo que dificulta, si no elimina, cualquier posibilidad de trabajo colegiado sistemático, consistente y confiable.

El enorme reto de formar a un creciente número de estudiantes de los tipos medio superior ante los escollos que se interponen al logro de resultados educativos equitativos, de calidad, pertinentes para los jóvenes y para el país, y bajo condiciones de alta eficiencia terminal en todas las instituciones, entidades y para diferentes grupos sociales, en los diferentes tipos de municipios y regiones de México, requiere que se revisen en profundidad las maneras en que se encuentran organizadas las instituciones y los planteles.

Asimismo, se precisa enfatizar el valor de la docencia en la EMS como profesión. Esta concepción del quehacer docente obliga a poner énfasis en la alta responsabilidad que tiene el docente de educación media superior para lograr mejoras sustanciales en los desempeños de los estudiantes de este nivel educativo.

Por eso, para la obtención de un tipo de docente y de estudiante adecuados, no bastará confiar en encontrar las características deseables en personas que las reúnen gracias al azar o a la intuición merced al funcionamiento de los sistemas formativos actuales en el país. Es indispensable tener docentes altamente capacitados que funjan como líderes académicos, que impulsen y animen de manera concreta las metas formativas a este particular.

Abordar integralmente el currículum y la docencia. Esto implica asegurar que los futuros profesores cuenten con una formación que les permita saber resolver los problemas de formación y aprendizaje de los alumnos en materias específicas, considerando el contexto de la educación media superior contemporánea, el desarrollo físico y cognitivo del adolescente, el desarrollo de la didáctica en el campo disciplinar, así como un espacio para la práctica docente.

Se requieren programas y propuestas que:

- a) inspiren a los docentes y a los estudiantes, en lo individual y de forma colegiada;
- b) ofrezcan vías razonables y sostenibles de trabajo a ese efecto para todos;
- c) permitan fijar metas y evaluar las acciones emprendidas y los resultados encaminados para su logro;
- d) ofrezcan condiciones de contratación que permitan que el tiempo frente a grupo se enriquezca con horas pagadas para trabajo colegiado, tutoría y asesoría.

A su vez, el perfil deseable del nuevo docente estará definido por el dominio de capacidades de índole profesional tanto en lo que respecta a su disciplina como en lo que atañe al aprendizaje de su disciplina por parte de los alumnos. Ese perfil no se obtiene como resultado de los programas de licenciatura actualmente disponibles en nuestro país. En este caso, debe de reconocerse que no se obtendrá el perfil deseado a menos que se enriquezcan los programas de licenciatura y con la creación de programas de posgrado a este efecto, para formar estos verdaderos líderes académicos que se necesitan para modernizar la educación media superior que demanda el siglo XXI.

Es menester crear mecanismos que instauren, o en su caso fortalezcan, el trabajo colegiado, el seguimiento del desarrollo académico de todos los alumnos, las tutorías y las asesorías. La promoción de estos nuevos tipos de trabajo requiere ser retroalimentada a la luz de los resultados que se obtienen con los alumnos en términos de los grandes indicadores nacionales que ahora elabora el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En todos los planteles hace falta el impulso de, por lo menos, tres tipos de trabajo colegiado:

1. El trabajo colegiado de los profesores que trabajan en un mismo ciclo educativo,

con independencia de las materias que imparten, con el propósito de fortalecer las capacidades genéricas transversales, la obtención de acuerdos mínimos a este objeto, el seguimiento de los acuerdos validados y la toma de decisiones respecto de las responsabilidades que de tales ejercicios docentes se desprenden. Una línea de trabajo indispensable es el impulso conjunto, mediante el trabajo colegiado transversal, a la capacidad genérica de comunicación verbal oral y escrita, así como la capacidad de lectoescritura de textos académicos. El dominio de estas capacidades de comunicación y de lectoescritura es el fundamento sobre el que se puede acceder a una formación de mayor claridad en la EMS.

2. El trabajo colegiado entre profesores que imparten la misma materia o materias afines, con el propósito de impulsar la racionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas, lo que incluye distinguir entre contenidos indispensables y contenidos optativos, sistemas de evaluación, exámenes, elaboración de material didáctico, organización de asesorías y de desarrollo de las TIC aplicadas a la docencia.
3. Finalmente, está el trabajo colegiado de todo un plantel, lo que facilita las tareas de planeación y coordinación académica, la retroalimentación de la experiencia y la formulación de programas de actualización y autodesarrollo docente.

Por último, es imprescindible contar con estructuras académicas de licenciatura y de posgrado

flexibles que permitan la inclusión de líneas optativas dirigidas a la formación docente, como línea de especialidad o salida profesional.

En éstas debiera establecerse un perfil deseable de conocimientos, habilidades y capacidades docentes a desarrollar mediante áreas optativas en los planes de estudio (licenciaturas y programas de posgrado en ciencias, humanidades, ciencias sociales y matemáticas), que puede presentarse de la siguiente forma:

- Capacidad de ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente al ser humano que pretende la EMS, asumiendo los conocimientos y valores sociales de la educación; en particular, se comprometerá con aquellos que le dan el carácter formativo al nivel medio superior, para preparar a sus alumnos hacia los estudios profesionales y para desarrollarse en la vida.
- Tal capacidad general se desplegará mediante la comprensión del adolescente en sus dimensiones biológica, psicológica, social y moral, para relacionarse de una manera respetuosa, constructiva y ética, detectando necesidades y dificultades que obstaculicen y sean causa de la deficiente calidad del aprendizaje en sus alumnos, apoyando su mejor desarrollo personal y desempeño académico.
- Capacidad de demostrar en su práctica docente dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento, así como de la didáctica de tales contenidos.
- Capacidad de sistematizar su práctica profesional llevando a cabo, de manera cotidiana, la planeación, la programación y la evaluación de su quehacer docente, con base en los avances más recientes de la

disciplina y su didáctica, acorde con los objetivos y metas institucionales.

- Capacidad de aplicar en su práctica docente la adecuación didáctica de los contenidos disciplinarios de su especialidad y las técnicas de manejo y control de la dinámica grupal, con el fin de implantar transformaciones en la docencia que mejoren su desempeño profesional en múltiples ambientes de aprendizaje (aula, laboratorio, biblioteca, taller, práctica de campo, etcétera).
- Seleccionar y evaluar materiales didácticos y, en su caso, elaborar textos, multimedia, audiovisuales, software educativo y prototipos para su uso en aulas, talleres y laboratorios, utilizando metodologías y tecnologías eficaces y realistas, que promuevan el manejo de recursos bibliográficos y de información, y propicien aprendizajes significativos en sus alumnos.
- Reconocer la docencia como su proyecto de vida, con una sólida formación científica, humanística, tecnológica o artística, según sea el caso, y asumir el compromiso de actualizarse permanentemente en los avances más recientes de su disciplina y de su didáctica.

Educación tecnológica

La educación tecnológica en México se imparte en una diversidad de instituciones y modalidades, cubriendo los tres niveles educativos del sistema de educación formal: básica en la modalidad de secundaria, media superior y superior. Incluye también programas de capacitación para el trabajo, que aunque no

forman parte del sistema de educación escolarizada, están dirigidos a la impartición de cursos sobre diversos oficios y actividades relacionadas con el trabajo industrial, agropecuario y de servicios.

Dentro del nivel de la educación básica se encuentran las secundarias técnicas y es en los niveles medio superior y superior donde se despliega una variedad de escuelas e instituciones que ofrecen diversos tipos de formación tecnológica y carreras, con sus correspondientes diplomas y tipos de certificación. En la educación media superior tecnológica se identifican las escuelas formadoras de profesionales técnicos en distintas ocupaciones y el bachillerato tecnológico de carácter bivalente, que a su vez agrupa diferentes centros escolares brindando cursos y modalidades de capacitación tecnológica en actividades industriales, agropecuarias, comerciales y de servicios, con su correspondiente certificación.

En el nivel de la educación superior tecnológica coexisten los institutos tecnológicos en sus dos vertientes: federales y estatales, con las universidades tecnológicas y politécnicas. Estas dos últimas forman técnicos superiores universitarios (TSU) en carreras de dos años pertenecientes a diversas áreas tales como las económico-administrativas, tecnológicas-industriales y las relacionadas con los servicios. En las universidades politécnicas, las carreras de ciclos cortos se establecen como salida lateral, dentro de las mismas licenciaturas o ingenierías con una duración de tres años y medio. Actualmente el grueso de la oferta para los programas de educación superior se encuentra en las ingenierías. En el caso de las universidades tecnológicas, recientemente incorporaron la opción de continuar estudios de ingeniería, en cuatro cuatrimestres adicionales.

Educación tecnológica en México, ciclo escolar 2010-2011

<i>Nivel</i>	<i>Tipo de institución</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Porcentaje respecto al total nacional en cada nivel</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Porcentaje respecto al total en cada nivel</i>
	Capacitación para el trabajo	1 549 679	100%	5 888	100%
Básico	Secundarias técnicas	1 731 517	28.2%	4 535	12.6%
Medio	Profesional medio	376 055	100%	1 399	100%
Superior	Bachillerato tecnológico	1 166 413	33.8%	2 798	20.4%
Superior	Institutos tecnológicos federales y descentralizados	410 528 lic. 3 401 posg.	15.5% lic. 1.6% posg.	261	11.1%
	Universidades tecnológicas	92 190 TSU 15 430 lic.	3.5% TSU 0.6% lic.	104	2.9%
	Universidades politécnicas	31 600 lic.	1.2% lic.	35	1.6%

Los institutos tecnológicos principalmente ofrecen carreras en el campo de la ingeniería y la tecnología, además de las áreas económico-administrativas, bajo el esquema tradicional de ocho semestres.

Equidad y justicia

Desde los años noventa, las políticas educativas de reforma para la educación media superior y superior se han centrado en la búsqueda de la pertinencia, inclusión y equidad mediante la ampliación de oportunidades de acceso y opciones educativas que fuesen alternativas a las licenciaturas universitarias. La idea de atender diversas necesidades provenientes de grupos estudiantiles que han sido excluidos o están en ese riesgo, ha dado lugar a la construcción de instituciones con una oferta de estudios de educación tecnológica que posibilite al estudiante adquirir las credenciales necesarias para insertarse en el empleo en condiciones de trabajo favorables.

En el caso del nivel medio superior tecnológico, las políticas de reforma impulsadas por los gobiernos panistas se han sustentado en una visión de racionalización del bachillerato, en el que se combinen los contenidos que son propedéuticos para el estudio de carreras profesionales, con una formación tecnológica orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades útiles en el desempeño de un oficio o actividad técnica, una iniciativa que se finca en el modelo de educación basada en competencias, como así lo refleja la RIEMS.

- La educación media superior tecnológica debe revisar la diversidad de instituciones y orientaciones técnicas y profesionales existentes, así como la multiplicación de carreras, planes de estudios y certificaciones que no permiten la movilidad horizontal de los estudiantes y sí, en cambio, contribuyen a la segmentación de los subsistemas, con sus efectos en una diferenciación de calidades.

- Frente a las añejas preferencias estudiantiles por el bachillerato propedéutico que los conduce a la educación superior, es indispensable promover una educación tecnológica más integral con las bases científicas y tecnológicas y los valores ciudadanos y éticos, a la par que menos enciclopédica. Esto permitiría al estudiante desarrollar habilidades flexibles y actitudes básicas no sólo en el desempeño de una ocupación, sino también en el hecho de que sean fundamentales para su desarrollo en la vida.

La educación superior tecnológica (EST) es la que ha experimentado la mayor diversificación en cuanto a instituciones, modelos educativos, grados, carreras y planes de estudio. La expansión acelerada de la EST en los últimos 20 años es una expresión material de las políticas de ampliación de las opciones educativas con fines de inclusión social y equidad. Adicionalmente, busca reorientar la matrícula hacia aquellas carreras que brinden mayores posibilidades de empleo.

La incorporación de una nueva formación con su título correspondiente dentro del nivel de pregrado, como es el Técnico Superior Universitario (TSU) o el Profesional Asociado, representó una innovación cuyo principal impacto se ha dado en el sistema de la educación superior universitaria, tanto pública como privada. Pero, paradójicamente, no ha sido atractiva para los jóvenes, que continúan depositando sus expectativas de formación profesional en las tradicionales licenciaturas universitarias.

Asimismo, el carácter terminal, que por mucho tiempo caracterizó el modelo educativo de las universidades tecnológicas (UT), se tradujo en una reducida demanda social por

este tipo de estudios. Desde 2009 las UT adicionaron un periodo de casi cuatro cuatrimestres a los seis ya establecidos para la formación de TSU para obtener uno de los títulos de ingeniería, rompiendo con ello el carácter terminal de su modelo. Sin tener datos precisos, se tiene el supuesto de que a partir de la implantación de carreras de ingeniería, la matrícula de las UT ha aumentado significativamente.

Las universidades politécnicas (UP) ofrecen carreras de licenciatura e ingeniería de cuatro años, con una salida lateral de técnico superior.

La expansión institucional tanto de las UP como de las UT, significó atender a dos tipos de estudiantes en riesgo de ser excluidos: estudiantes que requieren realizar estudios cortos, obtener un diploma o certificación e incorporarse rápidamente al empleo en condiciones laborales favorables, o estudiantes que residen en lugares donde no hay una institución superior y carecen de los recursos económicos para trasladarse a las zonas donde exista una. Al respecto, se han creado UT y UP en los principales municipios y algunas zonas rurales en todos los estados, con excepción del Distrito Federal.

Por último, el propio modelo educativo y pedagógico de ambas instituciones está diseñado para favorecer la inclusión social y laboral de los estudiantes de baja condición socioeconómica y cultural. Las carreras que imparten las UT y las UP se encuentran muy relacionadas con las necesidades y los requerimientos de las empresas establecidas en la zona de influencia donde se asienta la universidad, por lo que se espera dotar a los estudiantes de los conocimientos prácticos y las habilidades técnicas (competencias) acordes con las dinámicas ocupacionales de las empresas de la zona, a fin de asegurar su empleo.

Por su parte, los institutos tecnológicos (IT) —federales o estatales— constituyen un subsistema muy segmentado y con calidades muy diferenciadas. Desde institutos con una alta demanda social y económica que llegan a constituirse en una institución influyente en la zona en donde se ubican, o los institutos con programas de investigación e innovación y una participación importante de sus académicos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), hasta aquellas escuelas instaladas en condiciones muy precarias, con talleres y laboratorios carentes de equipo y herramientas mínimas. No obstante, son varias las localidades en el país donde la única institución de educación superior existente en la zona es un IT. Si bien los IT han adoptado el modelo de educación basado en competencias, en la práctica sus formas de enseñanza y evaluación continúan siendo muy tradicionales, además de que son muy pocos los IT que realizan actividades de vinculación con las empresas.

- Las UT y las UP deben ampliar y fortalecer los vínculos que tienen con las empresas e instituciones locales y regionales.
- Los IT deben incrementar sustancialmente sus vínculos con las empresas asentadas en la región, a fin de favorecer la creación de espacios de aprendizaje importantes para la formación de los estudiantes y la actualización profesional de los docentes.

Calidad y pertinencia

Dentro del bachillerato tecnológico bivalente y las escuelas formadoras de profesionales técnicos, debe valorarse el grado de pertinencia

que puede desarrollar cada institución, en relación estrecha con la estructura económica de la zona o las demandas de recursos humanos que sostienen las empresas en el lugar donde reside la institución.

- Es importante depurar los cursos técnicos que se ofrecen en todos los bachilleratos tecnológicos, a fin de hacerlos más acordes con las necesidades actuales de las empresas, especialmente en estos momentos de cambios organizacionales y productivos por los que transita la economía.
- Establecer procesos de convergencia entre los subsistemas de CETIS, CBTIS y Cecyte, especialmente en lo que toca a las modalidades relacionadas con la formación para el trabajo.
- Actualizar los contenidos de los cursos de cada especialidad para el trabajo y modernizar el equipamiento de laboratorios y talleres.

La formación de técnico superior universitario por parte de las universidades tecnológicas se desarrolla a partir de carreras de dos años, estrechamente vinculadas con los requerimientos de los puestos ocupacionales de los mandos medios, principalmente de control y supervisión.

Tanto la definición de una carrera como la organización y la selección de los contenidos, se desprenden de los estudios realizados sobre oferta educativa, estructura económica y demanda de técnicos y profesionistas en una determinada región, por la entidad federativa solicitante, lo que aparentemente parece dotar de pertinencia a las materias y en general a la formación desarrollada.

La selección de una carrera, así como sus contenidos, se decide de manera centralizada

por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), o la Coordinación de Universidades Politécnicas (CUP), a propuesta de una universidad en particular después de haber realizado los estudios de factibilidad correspondientes.

- Se hace necesario propiciar una mayor participación de la universidad interesada tanto en las decisiones curriculares como en la propia confección del plan de estudios; no obstante, se deben realizar estudios muy cuidadosos sobre las necesidades del mercado laboral y la demanda social, a fin de evitar la formulación de carreras “hechas a la medida” para determinadas empresas o cursos excesivamente técnicos de reducida envergadura dirigidos a segmentos ocupacionales muy limitados.

El modelo educativo y pedagógico que ofrecen las UT y las UP tiene, como eje de acción, la vinculación con las empresas de la zona donde se ubica una determinada universidad. Las UT en sus carreras de TSU promueven una formación orientada principalmente a los puestos de mandos medios en las empresas, en especial los de supervisión y control. Sus planes de estudio se dirigen a la formación en determinadas ocupaciones técnicas con un mayor número de contenidos prácticos, lo que facilita al TSU encontrar trabajo afín a su carrera en poco tiempo. De igual forma, dentro del modelo pedagógico de las UT y las UP, destaca el cumplimiento de una estadía dentro de la empresa, como una actividad clave en la integración del estudiante al ambiente laboral de la empresa.

Considerando que las estadías de 15 semanas en la empresa posibilitan al estudiante

de TSU potenciar sus habilidades y familiarizarse con la dinámica organizacional y productiva de la misma, esta actividad curricular se ha traducido en posibles contrataciones del TSU para laborar en la empresa como técnico superior asalariado.

- Las estadías se muestran como un mecanismo compensatorio al reducido capital cultural y social que caracteriza a los estudiantes que asisten a las UT y UP; permiten que el estudiante aprenda los comportamientos y actitudes importantes para su futuro desenvolvimiento laboral y adaptación en la empresa. Por ello, las UT y las UP deben asegurar además una formación integral, fortaleciendo las bases científicas y disciplinarias y, sobre todo, los contenidos éticos y sustentables.

Por iniciativa de la SEP, en 2009 se creó el Espacio Común de la Educación Superior Tecnológica (ECEST) con la participación de las UT, UP e IT federales y estatales, con el fin de favorecer el intercambio académico, experiencias de vinculación, la movilidad estudiantil y la de docentes, entre todas las instituciones del sistema.

La coexistencia de hasta tres subsistemas de educación tecnológica en el país, cada una con sus propios propósitos, misiones y visión sobre el deber ser de la formación, paradójicamente, se ha traducido en dificultades principalmente para los estudiantes en sus intentos por realizar cambios de institución, movilidad estudiantil y reconocimiento de estudios.

- Con base en los propósitos planteados en el ECEST se debe asegurar la operación de este mecanismo de coordinación que permita la participación conjunta de las

instituciones, no sólo con la idea de realizar diversas actividades académicas y de vinculación de interés para los estudiantes, docentes y representantes de empresas, sino también con el propósito de analizar las carreras y los planes de estudio a efecto de favorecer el reconocimiento y la revalidación de estudios entre los tres subsistemas.

Los docentes de la educación tecnológica

La educación tecnológica en todos los niveles ha asumido, plenamente, el modelo de educación basada en competencias y esto ha sido determinante para que se privilegie la formación de los docentes en este modelo educativo. En cada subsistema o modalidad hay cursos, programas y espacios de enseñanza dedicados a la preparación de los docentes en el manejo de la enseñanza de competencias, siendo el proyecto Tunning el referente más citado.

En el caso de los IT, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) se encarga de la impartición de cursos sobre el modelo de EBC y la educación a distancia.

Las recomendaciones para este sector de docentes serían las siguientes:

- Los profesores del sistema tecnológico, en general, deben aumentar su experiencia profesional a través de la realización de estancias en las empresas, por lo que una de las acciones más promovidas es la actualización de los maestros por la vía del impulso de estancias de los docentes en las empresas.

- Dentro de la planta docente se debe fomentar la experiencia de trabajo en las empresas, con los propósitos de actualización de conocimientos y aprendizaje sobre las dinámicas productivas de las empresas, que repercutirá en el mejoramiento de las prácticas docentes.
- Estimular la movilidad de docentes entre las instituciones educativas tecnológicas nacionales e internacionales.
- Se debe equilibrar el número de profesores de asignatura con los profesores de tiempo completo en cada institución.

Educación superior universitaria

Aquí se parte de que la educación superior es un bien público con rentabilidad social, no constituye un bien de servicio comercial o mercancía, como lo pretende la Organización Mundial de Comercio (OMC). Su función es formar a los ciudadanos para integrarse en las distintas dimensiones de la sociedad —conocimiento, valores de convivencia democrática, trabajo— y no sólo al mercado de trabajo.⁴ Esto enfatiza que las universidades públicas son responsabilidad central del Estado.

Las universidades públicas deben vincularse a las sociedades que las sostienen. Tienen que innovar en la perspectiva de la creación de una mejor sociedad, más justa y más democrática. Estas acciones deben basarse en un proyecto de nación, resultado de una visión de toda la sociedad, en una mirada de largo aliento.

El incremento sustancial de la cobertura de educación superior implica, entre otras cosas,

⁴ Véase Alberto Mayol Miranda, El derrumbe del modelo-la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo, LOM Ediciones, Santiago, 2012, citado en Rodríguez Díaz, 2012.

revisar los aspectos financieros del mejoramiento, la ampliación y la creación de nuevas universidades públicas y el reforzamiento de las existentes. Sin embargo, consideramos que el aumento de la cobertura no tendrá los efectos deseables para el desarrollo del país si no se acompaña de un riguroso esquema de revisión institucional y curricular, de formación de maestros, seguimiento de estudiantes y establecimiento de condiciones de infraestructura y equipamiento necesarios para el aprendizaje.

En sentido contrario al de las políticas de homogeneización y estandarización, eso implica revisar las misiones, o finalidades, distintivas y únicas de las instituciones de educación superior en función de las características y necesidades sociales del país y la región en que se insertan. Esto es, definir sus vocaciones específicas en el marco de la globalización.⁵

Resulta entonces deseable realizar una valoración de la pertinencia y solidez institucional de los tipos de instituciones existentes (universidades autónomas, tecnológicas, politécnicas, interculturales, etc.), sus misiones y finalidades en contexto, y de ahí derivar estrategias de fortalecimiento, expansión, reconversión, reagrupamiento, etcétera.

Es necesario, asimismo, poner en marcha mayores y mejores iniciativas para una adecuada coordinación y regulación del sistema de educación superior. Un esfuerzo de estructuración que permita el establecimiento de acuerdos entre la autoridad educativa federal y las IES, así como una necesaria articulación en el

conjunto de instituciones, tanto como entre los diferentes sectores que integran el subsistema, y entre éste, el nivel educativo previo y el sistema de ciencia y tecnología. Esto es, un verdadero sistema de educación superior. Debe revisarse el marco normativo y administrativo, que hoy presenta serias deficiencias, para regular y coordinar el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas en los diferentes niveles de gobierno, con reglas claras de asignación financiera y también de rendición de cuentas.

Por otro lado se requiere revisar y flexibilizar los planes y programas de estudio de la educación superior en varios sentidos, con el fin de:

- Orientar proyectos que atiendan en forma conjunta calidad y pertinencia.
- Rediseñar la oferta curricular existente y crear nuevas carreras, con formación disciplinaria rigurosa y con salidas profesionales abiertas (no de superespecialización), sin reduccionismos hacia ocupaciones profesionales. Esto implica valorar desde su pertinencia disciplinaria hasta su futuro ocupacional en ambientes cambiantes.
- Posibilitar en los hechos la movilidad nacional e internacional de estudiantes y académicos, lo que precisa:
 - la revisión y definición de procedimientos de intercambio y movilidad, acordes a cada formación y campo disciplinario;⁶
 - la realización de reformas a la normatividad y al andamiaje institucional de la administración escolar en las IES, para

⁵ “We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It’s time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission” (Ernest L. Boyer, citado en Rodríguez Díaz, 2012).

⁶ Recuperar y analizar estrategias como transferencia de créditos, homologación de estudios, armonización de planes y programas de estudio, entre otros.

que realmente puedan dar sustento eficaz a dicha movilidad.

- Incorporar temas transversales y dinámicos en los planes y programas de estudio (género, derechos humanos, democracia, sustentabilidad, avances científico-tecnológicos).
- Incorporar el dominio de una lengua extranjera o indígena dentro del currículum.
- Considerar la docencia para el nivel medio, medio superior y superior como una salida profesional en todas las carreras universitarias.
- Dar curso a una relación productiva entre la escuela y los ámbitos de aplicación de los saberes (en los servicios, en las empresas, en las organizaciones) e ir en contra del aislamiento que hoy se da entre estos dos ámbitos (el de la formación escolar y el social y productivo), mediante estrategias como prácticas escolares, estancias profesionales y el servicio social.
- Fomentar la realización de convenios con empresas del sector público y privado para la realización de las prácticas y estancias, que conecten a los estudiantes con el mundo de trabajo y las actividades propias para la aplicación de sus saberes, brindándoles, además, a los futuros profesionistas la posibilidad de establecer sus primeros vínculos laborales.

En lo que se refiere a los estudiantes, bajo la premisa de que el primer año configura un tramo crítico en la vida del joven que logra ingresar a las IES, se plantea:

- Definir estrategias y mecanismos que apoyen a jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos y culturales desfavore-

cidos, en este periodo, a fin de prevenir el rezago y la deserción, y posibilitar así trayectorias escolares “exitosas”.

- Implementar programas de apoyo académico referidos directamente a las capacidades de lectura y expresión oral y escrita en los primeros semestres de las licenciaturas, que provean a los estudiantes de herramientas indispensables para una buena trayectoria escolar.
- Revisar los límites y alcances de los programas de tutoría, para replantear las estrategias que permitan una mejor atención para el desenvolvimiento integral de los estudiantes, en función de las características institucionales y contextuales de las IES.

En lo que corresponde al posgrado, es necesario:

- Ampliar sustancialmente la oferta pública de programas de maestría y, particularmente, de doctorado en áreas pertinentes para el desarrollo del país.
- Revisar la pertinencia de los programas de posgrado.
- Promover una razonable vinculación de los posgrados con los sectores productivo y de servicios que procure beneficios mutuos.
- Crear nuevos mecanismos, públicos y transparentes, para asegurar la calidad de los programas académicos de las instituciones públicas y privadas.
- Ampliar los apoyos financieros a los estudiantes para que concluyan exitosamente sus estudios y aseguren la obtención del grado.
- Analizar las diversas condiciones que inciden en la baja eficiencia terminal, para desarrollar programas específicos que permitan elevarla.

Los docentes de educación superior universitaria

La educación superior universitaria congrega alrededor de 329 mil profesores, de los cuales 68.1% está contratado por hora, mientras que 24.8% es de tiempo completo, además de algunos profesores de medio y tres cuartos de tiempo.

Por lo tanto, la situación de la planta docente de la ES debe verse en forma diferenciada, en lo que se refiere a los profesores de tiempo completo y a los profesores por horas o de asignatura. Estos últimos son quienes enfrentan condiciones laborales y salariales más precarias y sobre quienes recae el mayor peso de la docencia.

Los salarios nominales en las instituciones públicas no corresponden a la exigencia de formación y desempeño profesional que se exige a los profesores. Los modelos de compensación salarial (estímulos económicos, Sistema Nacional de Investigadores) para los académicos de tiempo completo han impuesto un modelo de prestigio que deforma la actividad académica, pero que fundamentalmente desalienta las vocaciones docentes: la dedicación a planear clases, preparar material educativo, buscar estrategias innovadoras en el aula y atender a los estudiantes en sus necesidades académicas reales.

Aunque han aumentado, y en forma notable, las credenciales académicas de los profesores universitarios, no se vislumbra en forma general la existencia de espacios institucionales destinados a su actualización, tanto disciplinaria como pedagógico-didáctica. La primera se realiza predominantemente en forma individual o voluntaria, asociada a los intereses profesionales y disciplinares, mientras que la segunda ha perdido su lugar en las IES, porque

los esfuerzos se dedicaron sobre todo a incrementar el número de doctores.

Sin demeritar estos avances sustantivos, cabe sugerir la importancia de impulsar políticas institucionales que favorezcan la realización de diversas estrategias de formación de los académicos. Pueden señalarse, por ejemplo, las siguientes:

- Ocuparse de la actualización permanente, disciplinaria y pedagógica de los docentes de educación superior, por medio de cursos, talleres, diplomados (presenciales, semipresenciales o en línea) en las diferentes áreas del saber científico, social, humanístico y artístico.
- Otorgar reconocimiento a los académicos que aporten nuevas y renovadas prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, que incorporen en forma productiva las TIC, así como al quehacer académico vinculado a las tareas previas, durante y posteriores al salón de clases.
- Revitalizar el trabajo colegiado (por academias, materias afines, tramos escolares, áreas de conocimiento, etc.) para fortalecer la labor docente.
- Recuperar la figura del profesor de asignatura, como la de un profesionista que ejerce en diversos ámbitos del mercado laboral y contribuye (mediante su experiencia) a fortalecer la formación de los estudiantes.
- Promover que los docentes de tiempo completo de carreras con orientación profesionalizante realicen estancias en instituciones o empresas vinculadas al ámbito de esa profesión para su actualización.
- Convocar a jornadas académicas para compartir entre docentes formas de trabajo

educativo con estudiantes, a partir de temáticas afines o del empleo de estrategias metodológicas específicas.

- Promover el desarrollo de estudios sobre aplicación de estrategias didácticas innovadoras en las distintas áreas del conocimiento.

Escuelas normales

Las dos décadas transcurridas desde la incorporación de las escuelas normales a la educación superior han evidenciado tensiones, expresadas de muy diversas formas, que abonan a favor de un sentimiento de desplazamiento ante descalificaciones que enfatizan sus debilidades académicas institucionales, que desalientan en lugar de entusiasmar la necesidad de cambio.

Es importante reconocer el esfuerzo realizado por algunas escuelas normales, durante este tiempo, para alcanzar a cubrir las condiciones de desarrollo de otras instituciones de educación superior. Sin embargo, es necesario que se respete su identidad histórica para que puedan desarrollar modelos institucionales propios, mucho más vinculados con sus aspiraciones locales y regionales, así como sus compromisos futuros.

A pesar de las políticas para el sector normalista y del programa de fortalecimiento de la educación normal, el sistema no ha avanzado en el despliegue de las funciones que tiene asignadas como institución de educación superior, particularmente en materia de investigación. Esta situación se puede comprender debido a la carencia de formación del personal académico para desarrollar estas actividades.

Actualmente, es necesario reconocer que las escuelas normales necesitan transitar hacia

un nuevo modelo formativo; hacia la redefinición de lo que significa la educación superior y de la responsabilidad social que tienen en materia de formación de profesores. Es importante que las escuelas normales se vinculen con el sector universitario y la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo origen estaba dirigido hacia la profesionalización de los profesores, aludiendo a esta última.

Además, la formación normalista ha venido fragmentándose, al crear diferentes licenciaturas para atender la educación básica, lo cual limita la visión, conceptualización y saberes propios de los maestros que se desempeñan en este tipo educativo.

Otro tópico relevante refiere a la comunidad de la escuela normal como una estructura cerrada en sí misma, que se resiste a interactuar con profesionales provenientes del mismo campo o de ámbitos cercanos. Esta situación limita la posibilidad de abrirse, dialogar y enriquecer a toda la comunidad académica con base en debates y trabajo colaborativo. Nos referimos puntualmente al sector universitario, para quien es prácticamente imposible su inclusión en el sector normalista.

Con base en lo señalado se propone:

- Sensibilizar el sistema normalista para que se acerque a las universidades y pueda reconocer y valorar el trabajo que ahí se despliega en materia de educación y las aportaciones que de ellas emanan. Impulsar la movilidad académica de profesores y alumnos de las escuelas normales hacia facultades universitarias.
- Las plantas académicas de las escuelas normales sólo podrán incursionar en la investigación educativa en la medida en que se incorporen en equipos de investigación

ya consolidados, usualmente establecidos en las universidades. Para ello deberá promoverse el establecimiento de convenios, redes y proyectos colaborativos, con financiamiento suficiente.

- La redefinición de un proyecto formativo se vincula con la capacidad para recrear la pluralidad de pensamientos, ideologías, teorías y de la crítica como elemento definitorio de la educación superior. Sin este componente no es posible construir un nuevo proyecto de formación acorde con las necesidades sociales que el país requiere.
- Establecer lineamientos generales de formación a los que deben atender estas instituciones: formación disciplinar, formación pedagógica, uso de las TIC y manejo de una segunda lengua (inglés, lenguas originarias u otras), y papel de la práctica en la formación de docentes.
- Proveer de mayores recursos financieros al programa de fortalecimiento de las escuelas normales, dando especial atención a las normales rurales y reconociendo sus características.

Los docentes de la educación normal

En los últimos 40 años la política educativa mexicana ha desatendido las condiciones del trabajo docente y al docente mismo. En el caso de la educación básica, la mediación entre política y docente la han realizado el sindicato y los organismos internacionales. Esto ha derivado en un deterioro importante de la identidad del maestro y en una devaluación de su imagen social. El descuido y la desatención a la formación inicial de profesores, particular-

mente la marginación de las escuelas normales, ha provocado que en la actualidad aspiren a la docencia sujetos con menor capital social y cultural. La carrera de maestro dejó de ser una aspiración atractiva en la sociedad mexicana, cuando en realidad debería considerarse como una profesión que requiere vocación, apasionamiento y empeño por sus implicaciones en la vida de los estudiantes y de la sociedad en general.

Resulta necesario:

- Establecer procedimientos claros y abiertos para el ingreso, igual que para la promoción y la permanencia, que aseguren que los nuevos candidatos provenientes de diferentes campos académicos e instituciones vengan a enriquecer la planta académica.
- Revisar las diferentes opciones de licenciatura con las que se forman los maestros de educación básica, para tomar decisiones respecto a la pertinencia de mantenerlas como especializaciones (licenciatura en educación preescolar, licenciatura en educación primaria, primaria indígena, en secundaria, etc.) o bien, plantear una licenciatura en educación básica en la que se adopte una visión integral de todo este tipo educativo.

Evaluación y resultados educativos

México lleva más de 20 años estableciendo diversas políticas y programas de evaluación con el propósito central, de acuerdo con su discurso, de incrementar su calidad. Desde su inicio

estos programas tuvieron como una de sus finalidades enfrentar la pérdida del poder adquisitivo de los salarios mediante estímulos económicos diferenciados. Así, la evaluación es un mecanismo para el acceso a recursos extraordinarios, herramienta para la rendición de cuentas o medio para lograr diferenciar sujetos e instituciones. Los efectos generados y documentados por la investigación educativa hacen inaplazable la revisión de estas políticas y las prácticas establecidas en las últimas dos décadas.

Los diferentes programas de evaluación han adquirido una complejidad que trasciende a la propia tarea de evaluar. Esta complejidad es producto de múltiples tensiones entre los modelos de evaluación para la gestión y los modelos de evaluación para la retroalimentación; en la práctica han predominado los primeros en detrimento de los segundos. De igual forma compiten entre sí la orientación de la evaluación en el sistema educativo para la toma de decisiones y aquella dirigida a la mejora de los procesos evaluados.

Valorar el resultado de los aprendizajes escolares es, ciertamente, una tarea compleja; sin embargo, considerar que la única forma de lograrlo es mediante pruebas a gran escala, sin duda simplifica y desconoce la complejidad e importancia de factores que intervienen en el acto educativo y en la tarea docente.

Se puede afirmar que hay una distancia entre el discurso de la importancia de establecer una “cultura de la evaluación” y el seguimiento cuidadoso de las especificidades técnicas de la evaluación del y para el aprendizaje, la docencia, la investigación, los programas académicos y planes de estudios, y las instituciones. Se suele confundir evaluación con resultados de la aplicación de instrumentos: un examen, la aplicación de una escala de desempeño docente,

el llenado de un formato tipo lista de chequeo de un programa académico, entre otros, suelen considerarse como evaluación.

Es urgente transitar a nuevas estructuras de evaluación que permitan identificar aprendizajes no logrados y retroalimentar a docentes, alumnos y padres de familia sobre los resultados y las alternativas posibles. Los exámenes generalizados hasta el momento han mostrado muchas carencias; están alineados al currículum o apuntan al conocimiento de las competencias logradas, no permiten el seguimiento de un mismo niño y joven en el transcurso del tiempo, lo cual elimina las posibilidades de retroalimentación, no ofrecen información oportuna para que los docentes puedan aplicar acciones y, sobre todo, han mostrado en todas sus aplicaciones las dificultades para que un alto porcentaje de sustentantes logre sus niveles más altos. Todo ello no ha sido suficiente para que se efectúe un razonamiento político y académico serio sobre su pertinencia y continuidad.

Por todo lo anterior, es urgente aplicar medidas concretas en beneficio del sistema educativo para reorientar la forma en que hasta ahora ha prevalecido la evaluación:

- Generar un sistema ordenado y coherente para la evaluación, acreditación y certificación de distintos aspectos de la educación, que redunde en una efectiva mejora de la calidad educativa y recupere la diversidad y heterogeneidad local de los actores, de las disciplinas y las misiones institucionales.
- Transformar el uso que se brinda a la evaluación como principio de competencia —asociado a la entrega de recursos financieros y remuneraciones— para sustentarlo en su carácter formativo, dirigido a

identificar los principales rezagos y problemas, así como las estrategias que resulten pertinentes para solucionarlos.

- Acopiar los resultados de las iniciativas de evaluación para identificar los aspectos positivos que puedan recuperarse en la perspectiva de evaluar para la mejora de instituciones, programas, académicos y estudiantes.
- Revisar los indicadores de los distintos procesos de evaluación apropiados a la realidad social, cultural y económica del país, así como a su heterogeneidad.
- Consolidar una orientación de las acciones de evaluación hacia el mejoramiento de la calidad y no hacia rutas alternas de financiamiento especial o adicional. Desarticular la remuneración salarial de los docentes de los sistemas de estímulos.
- Identificar los elementos ajenos a la evaluación que actualmente distorsionan su sentido, como las diversas prácticas de simulación, para su atención inmediata.
- Armonizar los propósitos y requerimientos de los distintos programas de evaluación, así como la valoración de los lapsos (o tiempos) para su adecuada aplicación y uso.
- Fortalecer los programas de formación dirigidos a los agentes encargados de llevar a cabo las distintas estrategias de evaluación; profesionalizar las tareas de evaluación y acreditación.
- Fortalecer los soportes teóricos, conceptuales y técnicos en el diseño y puesta en marcha de las acciones de evaluación del ejercicio docente en todos los tipos educativos, dada la complejidad de su quehacer académico y la heterogeneidad en sus condiciones de desempeño.

- Revisar y transparentar criterios, procedimientos e indicadores para la acreditación de programas de estudio e instituciones, con el concurso de instancias públicas, sin afán de lucro.
- Preservar y regular la calidad del servicio académico de todas las instituciones educativas privadas, por medio del otorgamiento y mantenimiento del RVOE, y procurar el cumplimiento de la normatividad en la materia.

El propósito de la evaluación para la mejora del sistema educativo, planteado originalmente, se desdibujó en parte por la acumulación de múltiples propósitos. Una propuesta sólida para el sistema educativo reclamaría reconstruir desde su base la actividad de evaluación de la educación. Sin perder de vista la necesidad que tiene el sistema de contar con elementos para la toma de decisiones, se requiere priorizar el sentido pedagógico-didáctico de la evaluación buscando, en primer término, contar con elementos que permitan retroalimentar el sistema.

Se requiere abandonar la perspectiva que ha orientado la evaluación hasta este momento para impulsar una metaevaluación, hacia acciones más racionales y académicas, en donde los estudiantes y profesores sean los primeros beneficiarios de sus resultados.

Bibliografía

Arias Pérez, A. I., "La integración educativa de personas con necesidades educativas especiales en México, ¿mito o realidad?", ponencia presentada en el Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo,

- Colegio de Estudios de Posgrado, México, 2009.
- Bello Domínguez, J., "Formación de profesores indígenas en la UPN, en el contexto de las políticas culturales y educativas de la globalización en México", *Revista Xictli de la Unidad UPN* 094, México, 2004.
- Bertely Busquets, M., "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, UNAM, México, 2002, en línea: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm>, consulta: 3 de octubre del 2012.
- Cruz Rueda, Elisa, "Mecanismos de consulta a los pueblos indígenas en el marco del convenio 169 de la OIT: el caso mexicano", *Pueblos y Fronteras, Digital*, núm. 5, UNAM, México, junio-noviembre de 2008, en línea: <www.pueblosyfronteras.unam.mx>, consulta: 5 de octubre de 2012.
- Dirección General de Educación Indígena, SEP, "Estadísticas ciclo 2007-2008", SEP, México, 2009, en línea: <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/informacion/estadisticasDGEI.pdf>>, consulta: 25 de septiembre de 2012.
- Escandón Minutti, Ma. del Carmen, *La Educación especial y la integración educativa en México*, Coordinación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, México, 2004, citado el 12 de octubre de 2012 en: <http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/IntegracionEducativaenMexico.doc>
- Fuentes, R., "Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural", *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, 2010, pp. 165-189, en línea: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a10.pdf>>, consulta: 25 de septiembre de 2012.
- Gil Antón, M., "Inclusión y educación", ponencia presentada en el Encuentro en Equidad de Educación Superior, UNAM, México, 2012, 24 de septiembre de 2012.
- INEE, "La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje", INEE, México, 2010.
- _____, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2011. Educación básica y media superior*, INEE, México, 2012.
- Jordá Hernández, J., "Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio", *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, Programa México Nación Multicultural-UNAM/Secretaría de Asuntos Indígenas del estado de Guerrero, México, 2009.
- López Méndez, R. "Educación indígena, víctima de discriminación en México", Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, en línea: <http://www.cneii.org/index.php?option=com_content&view=article&id=16:educacion-indigena-victima-de-discriminacion-en-mexico>, consulta: 21 de septiembre de 2012.
- Molina Álvarez, M., "De la educación especial a la inclusión la situación de México", tesis, UNAM, México, 2009.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), "La educación a debate ¿hacia dónde va la educación preescolar?", *Revista el País*, núm. 196, julio de 2007, pp. 30-36.
- Rebolledo Recendiz, N., "Bilingüismo y segregación escolar: la educación básica en los estudiantes indígenas del Distrito Federal", ponencia en el X Congreso del COMIE, 2004, en línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf>, consulta: 22 de septiembre de 2012.

- Rodríguez Díaz, Marco Antonio, "Aspectos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", conferencia inaugural del Congreso Internacional de Educación-Evaluación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, 26 de septiembre de 2012.
- Salmerón Castro, F.I. y R. Porras Delgado, "La educación indígena: Fundamentos teóricos y propuestas de política pública", en A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, vol. VII, Educación, México, El Colegio de México, 2010, pp. 509-546.
- Schmelkes, S. et al., "Estudio cualitativo de impacto del Programa Oportunidades sobre la Educación de la Población Indígena", México, 2007, mimeo.
- _____, "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible", *Pensamiento Iberoamericano*, 2010.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), "Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial", en R. Méndez Álvarez y M.E. Faviel Rodríguez, "Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 9, SEP, México, octubre-diciembre de 2008.
- SEP, "Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2010-2011", SEP, México, 2011.
- SEP-PFEEIE, en línea: <<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/progantecedentes.html>>, consulta: 12 de octubre de 2012.
- Sierra Soler, E. Y., Co-construcción de políticas educativas para maestros de educación indígena, publicación del Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages in Latin America, publicado por Kellogg Institute, 2011, en línea: <http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/SierraSoler_EdgarYesid.pdf>, consulta: 2 de octubre de 2012.
- Silva Laya, Marisol y Adriana Rodríguez, *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, ANUIES, México, 2012.

